

## **Negociación de significado y nivel de inglés al realizar tareas pedagógicas en aulas multilingües de educación primaria**

### ***Negotiation of meaning and English proficiency while completing pedagogical tasks in multilingual primary education classrooms***

**Asunción Martínez-Arbelaiz**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*  
asuncion.martinez@ehu.eus

**Eider Saragueta**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*  
eider.saragueta@ehu.eus

**Erika J. Leacox**

*University of California at Davis*  
ejleacox@ucdavis.edu

#### **RESUMEN**

El foco de esta investigación es el efecto de la competencia lingüística y la elección de código en la interacción infantil mientras se trabaja con tareas de aula. Cuarenta parejas, la mayoría no nativos-nativas de inglés de 8-12 años, completaron una tarea diseñada por su profesora en una escuela de Gipuzkoa (Comunidad Autónoma Vasca). Las parejas se organizaron en niveles de competencia de acuerdo con sus notas y algunas tareas específicas diseñadas para esta investigación. Las interacciones se registraron, examinando el efecto de las categorías de nivel de competencia en las instancias de atención a la forma. Se realizaron análisis para ver las variables de atención a la forma y finalización de tareas de cada categoría de nivel de competencia. Nuestros resultados sugieren que el nivel de inglés no tiene un efecto en el número de instancias de atención a la forma. Asimismo, se observó que el alumnado utilizó menos expresiones en euskera, castellano y mixtas en los niveles de competencia más altos. Estos resultados arrojan luz sobre las prácticas docentes actuales con varias implicaciones pedagógicas para las aulas multilingües.

Palabras clave: interacción, competencia lingüística, lengua minoritaria, multilingüismo, inglés como lengua extranjera

#### **ABSTRACT**

*The effect of language proficiency and language choice on child interaction while working on classroom tasks is the focus of this research. Forty dyads mostly of nonnative speakers of English aged 8-12 years completed a task designed by their teacher in a school in Gipuzkoa (Basque*

*Autonomous Community). The dyads were organized into proficiency levels according to their grades and some specific tasks designed by their English teacher. The interactions were recorded, examining the effect of proficiency level categories on instances of attention to form. Analyses for variables of attention to form and task completion of each proficiency level category were performed. Our results suggest that the proficiency level does not have an effect on the number of instances of attention to form. Across proficiency level categories of interaction, it was found that the learners used less Basque, Spanish, and Mixed utterances in the higher proficiency levels. These results shed some light on the current teaching practices with several pedagogical implications for the multilingual classroom.*

*Keywords: interaction, linguistic competence, minority language, English as a Foreign Language*

## 1. INTRODUCCIÓN

La interacción y la negociación de significado en el aprendizaje de segundas lenguas, desde postulados cognitivo-computacionales, es un área de investigación prolífica que ha tenido un impacto en la enseñanza de lenguas (Long, 1986; Pica, 1994; Gass y Mackey, 2020). Si bien nadie niega que la exposición a la lengua meta que la interacción proporciona es necesaria para la adquisición de una lengua adicional, paradójicamente, es cuando se producen rupturas parciales o totales, lo que podemos llamar dificultades en la comunicación cuando se dan oportunidades para que la adquisición o el aprendizaje avance. Es precisamente, en aquellas partes del discurso en las que los y las aprendientes se enzarzan en la negociación de significado cuando el input puede hacerse comprensible, proceso necesario para la adquisición de categorías léxicas o rasgos morfosintácticos según la visión computacional. Asimismo, con objeto de lograr la mutua comprensión, los interactuantes realizan modificaciones que pueden ofrecer información tanto estructural como semántica de cómo funciona la lengua meta. En palabras de Pica (1994), las personas interlocutoras realizan modificaciones interactivas que pueden facilitar "*learners' comprehension and structural segmentation of L2 input, access to lexical form and meaning, and production of modified output*" (p. 493).

En el curso de estas negociaciones de significado, es posible que el alumnado se detenga y preste atención a la forma en la que los mensajes se envían o se codifican. La atención o el foco en la forma es otro de los temas estrella tanto en investigación sobre la adquisición de lenguas como en lo que podemos llamar pedagogía de lenguas. Desde la aparición del libro editado por Doughty y Williams (1998), se han publicado numerosos libros y artículos sobre la importancia de la atención, el apercebir o el notar los rasgos formales de la lengua meta para su adquisición (Mackey, 2006). Sin embargo, todavía estamos lejos de comprender cómo y dónde pone la atención el alumnado y qué circunstancias tanto dentro como fuera del aula pueden favorecer que esto ocurra, sobre todo en contextos multilingües. En el presente estudio entendemos la negociación de significado como una de las posibles formas que tiene el y la aprendiente de una lengua adicional para poner el foco en la forma. Negociación de significado y foco en la forma

no son conceptos sinónimos, puesto que la negociación de significado bebe de fuentes varias, como por ejemplo del análisis del discurso (Casamiglia y Tusón, 2021) y, por otro lado, las investigaciones sobre el foco en la forma tienen un marcado cariz psicolingüístico, tratando de identificar aquello que los y las aprendientes “perciben” o “notan” en el input o en su propio output. Aunque los dos constructos se han solapado en algunas investigaciones, en nuestro estudio nos ajustaremos al constructo de negociación de significado, rescatando el modelo original de Varonis y Gass (1985), el cual describimos a continuación.

El modelo original de Varonis y Gass de 1985 describió la negociación de significado como interrupciones del curso lineal de un intercambio de información. En el desarrollo de una conversación, se asume que los intercambios avanzan progresivamente en una línea temporal horizontal. En el momento que se produce una negociación del significado, esa línea temporal se detiene y los interactuantes comienzan a trabajar en la línea vertical para poder reestablecer el hilo de la comunicación y volver a línea horizontal de la conversación. La Figura 1 trata de representar esta idea.



Figura. 1. Líneas horizontal y vertical de la conversación

Es importante mencionar que, en el modelo original, la negociación de significado puede ocurrir en el transcurso de una interacción de personas que no están aprendiendo una lengua. Es decir, ya Varonis y Gass (1985) contemplaron que, obviamente, las rupturas totales o parciales de la comunicación y la consiguiente negociación también suelen ocurrir entre nativos y nativas de una lengua, aunque parece que se da en menor medida que si uno o los dos interlocutores se considera aprendiente de la lengua en cuestión. Es importante añadir que, a pesar de que sigue utilizándose en investigaciones actuales, la dicotomía [+/-nativo/nativa] ha sido fuente de muchas críticas. Ortega (2019) señala que la ecuación de la persona nativa monolingüe con el final del aprendizaje de la L2 implica una ontología de la lengua esencialista como si esta fuera un objeto cerrado y fijo. Esta visión de la lengua choca con la postura adoptada por el Douglas Fir Group (2015) en la que se conceptualiza el lenguaje como práctica y no como sistema. Haciendo eco de esas propuestas, utilizaremos otro tipo de denominaciones e identificaciones a la hora de describir a las personas participantes de nuestro estudio.

Parece lógico asumir que, si una persona tiene una competencia comunicativa más o menos limitada e la lengua meta, las posibilidades de que ocurran rupturas en la línea horizontal de la comunicación aumenten. La pregunta de cómo negociaban el significado un grupo de alumnos y alumnas de primaria con un nivel bajo de inglés instó a Ibarrola y Azpilicueta (2015) a realizar su investigación en aulas de primaria. Los autores

concluyen que, a pesar de sus limitaciones, los dieciséis aprendientes fueron capaces de cooperar lingüísticamente para completar la tarea propuesta.

Otra matización que debemos hacer sobre este modelo de interacción es que fue originalmente diseñado para la interacción oral cara a cara. Posteriormente, ha sido aplicado en comunicación mediada por ordenador (Fernández y Martínez-Arbeláiz, 2002; 2003) y el modelo fue posteriormente modificado por Smith (2003) haciendo eco de las diferencias que el medio electrónico podría suponer, como por ejemplo la mayor presencia de reacciones a la respuesta. Finalmente, el reciente estudio de Canals (2021) aplica el modelo de Varonis y Gass al discurso generado en un intercambio tándem virtual, incluyendo elementos multimodales como gestos, posturas, miradas y diferentes aparatos físicos y digitales. Como nuestro estudio se centra en interacción oral cara a cara únicamente, nos ceñiremos al modelo original que describimos a continuación.

El modelo de Varonis y Gass (1985) presenta la estructura que se detalla en la Tabla 1. El problema o la duda comunicativa es el turno de palabra desencadenante o, utilizando una terminología armamentística, *trigger* o "gatillo". En el ejemplo analizado vemos cómo dos hablantes interactúan en inglés. Estos son identificados como no nativos o nativas (NNS). La primera persona enuncia una oración que NNS 2 no está totalmente segura de haber comprendido. El tono ascendente del segundo enunciado de la secuencia de turnos de habla denota que funciona como un indicador. El tercer turno funciona como respuesta, aunque hay que reconocer que no resulta muy aclaratoria, puesto que NNS1 se limita a confirmar la comprensión inicial de la persona interlocutora 2. Sin embargo, la reacción a la respuesta nos permite entender que la rutina de negociación de significado ha sido resuelta y se ha llegado a la coconstrucción de significado. La reacción a la respuesta, sin embargo, es un turno opcional, puesto que a menudo los y las interactuantes vuelven al eje horizontal de la conversación después de una respuesta.

Utterance	Function
NNS 1: I will be staying four months.	Trigger (T)
NNS 2: four months?	Indicator (I)
NNS 1: Yes.	Response (R)
NNS 2: Stay four months here until April.	Reaction to Response (RR)

Tabla 1. Modelo de Negociación de Significado de Varonis y Gass (1985, p. 75)

En definitiva, el que surjan problemas o dudas en el curso de una interacción puede abrir un paréntesis para que los y las hablantes se fijen y tomen conciencia de la forma o formas pertinentes en la lengua meta. La negociación de significado es uno de los movimientos discursivos que pueden favorecer que la adquisición tenga lugar. Así, numerosas investigaciones han tratado de identificar factores que puedan favorecer su aparición tanto dentro como fuera del aula, como pueden ser la realización de tareas con características diversas, como abiertas o cerradas, complejas o simples, la modalidad en la que se realiza la tarea, el nivel de lengua de los y las interactuantes, su edad o su género. No es el objeto de este estudio ofrecer una panorámica de la investigación existente en el campo de interacción negociada, pero Keck, Ibarra-Shea, Tracy-Ventura y Wa-Mbaleka (2006) y Mackey y Goo (2007) ofrecen sendos metaanálisis de las investigaciones emprendidas. Resumiendo, podemos afirmar que

estos estudios muestran que la negociación que surge a partir de la realización de tareas está asociada a la adquisición.

## 2. LA NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO Y LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

Si bien la negociación de significado se ha estudiado desde paradigmas computacionales, también ha despertado el interés de investigadores de corte vygotskyano, quienes enmarcan la adquisición dentro de una teoría psicológica sobre la identidad que incluye la cognición y la emoción. Desde aproximaciones socioculturales, se entiende que el aprendizaje de lenguas ocurre gracias a la realización de funciones nuevas primero con la ayuda de otra persona, y después el aprendiente va internalizando dicha función hasta que es capaz de realizarla de forma autónoma (Lantolf y Appel, 1994; Swain, 2000). Siguiendo los estudios de Swain (1998) y Swain y Lapkin (2000) el diálogo colaborativo ayuda a los aprendientes a resolver problemas y crear conocimiento. Las autoras trabajan con personas adultas y mantienen la idea de que el diálogo colaborativo utiliza el lenguaje como medio de transformación cognitiva. De esa manera, el lenguaje no es simplemente un medio para la comunicación, sino que se refiere al proceso de usar la lengua como una herramienta para pensar y resolver problemas. Es decir, el término lenguaje le hace referencia a su potencial para facilitar el cambio cognitivo en las personas adultas (Swain y Lapkin, 2011).

Las autoras (Swain y Lapkin, 2013) proponen que el lenguaje se usa para mediar el pensamiento, para enfocar la atención, desarrollar, organizar y controlar las funciones mentales superiores. Esa mediación de la cognición por medio del lenguaje recibe el nombre de *linguaging* o verbalización. Estas autoras identifican el uso de la lengua materna (aunque explícitamente dicen que puede ser más de una) con tres funciones diferentes: para ir completando la tarea, para enfocar la atención en determinados aspectos de la lengua meta y para la relación interpersonal. En este mismo trabajo las dos investigadoras afirman que a medida en que el nivel de la segunda lengua aumenta, hay menos necesidad de la L1 como herramienta cognitiva o como ellas afirman "*the L2 can stand alone*" (Swain y Lapkin, 2013, p. 110).

La verbalización puede constituir momentos en el que el alumnado pone el foco en la forma y no en lo que está tratando de decir. A menudo, hay un cambio en la lengua utilizada y se recurre a la lengua común y compartida por los interlocutores para hacer este foco en la forma. Si la lengua meta es el inglés, es común un enunciado para pedir ayuda: "*¿Cómo se dice X en inglés?*" (en euskera: "*Nola esaten da X ingelesez?*") En algunos casos, los interactuantes pueden elegir seguir en la lengua meta y realizar la petición de ayuda en inglés: *How do you say X in English?*

En su estudio de inmersión en francés del alumnado anglófono en Canadá, Swain y Lapkin (2000, p. 259), muestran que este cambio de código es una estrategia que sirve para enfocar la atención en un vocabulario específico:

- (1) J1. *How do you say 'tickled'?*  
J2. *Chatouillée.*  
J1. *OK. Chatouillée, chatouillée.*  
J1: *How do you say 'foot'?*  
J2: *Le pied.*

J1: *Ah, chatouillée les pieds.*

Episodio relacionado con la lengua (Swain y Lapkin 2000, p. 259)

En el ejemplo anterior, vemos cómo el alumnado canadiense recurre al inglés para obtener los ítems léxicos requeridos para completar la tarea. Una vez que las palabras en la lengua meta entran en el discurso compartido, se utilizan para completar la tarea. Tanto la negociación de significado que hemos descrito, como estos ejemplos de *languaging* o verbalización, los podemos entender como rupturas claras de la comunicación, así como pausas de la línea horizontal de la que hablaban Varonis y Gass (1985). Sin embargo, dado que las investigaciones de negociación de significado se llevaron a cabo con alumnado de edad adulta y universitaria que no compartía sus lenguas maternas, este segundo tipo de negociación en el aparecen diferentes lenguas no se tuvo en cuenta. Otra de las lagunas en las investigaciones sobre la interacción negociada es la relativa escasez de estudios con alumnado infantil, tema que abordamos en la siguiente sección.

### 3. INTERACCIÓN NEGOCIADA ENTRE EL ALUMNADO INFANTIL

La primera investigadora que señaló que los estudios sobre interacción negociada se realizaban solo con personas adultas, pero que carecíamos de estudios que analizaran la interacción infantil, fue Rhonda Oliver. En su estudio de 1998 observó que, efectivamente el alumnado infantil de escuelas australianas, entre los que se encontraban niños y niñas con lenguas diferentes al inglés, se ayudaban discursivamente. Sin embargo, la naturaleza específica de dichas negociaciones difiere del de las personas adultas, al realizar el alumnado infantil estadísticamente menos chequeos de la comprensión. Esto explica Oliver al señalar que los infantes suelen estar más centrados en sus propias necesidades lingüísticas que en las de su interlocutor o interlocutora. En su réplica de 2002, Oliver pudo observar que el nivel inglés era una variable a tener en consideración, puesto que la negociación era menos frecuente entre el alumnado infantil con los niveles más altos de inglés como segunda lengua.

Además, Oliver (2009) realizó un estudio similar, pero con alumnado infantil de 5 a 8 y pudo observar que su adhesión a las instrucciones de la tarea fue menor que el del alumnado infantil mayor edad. La tarea requería, al igual que la que utilizamos en este estudio, la colocación de diferentes objetos recortados en una ubicación concreta, en su caso, una cocina. El alumnado infantil de menor edad desobedecía y en lugar de colocar los objetos en el lugar donde lo tuviera su compañero o compañera, lo ponía donde le parecía mejor. Este comportamiento del alumnado infantil de menor edad no debe ser ignorado porque a menudo tanto las personas participantes infantiles como las adultas reinterpretan las instrucciones y los objetivos de una tarea dada. Dado que el alumnado infantil tiene menos experiencia con este tipo de tareas, es muy probable que las identifique con otras actividades de clase de índole más creativa.

Finalmente, también es importante destacar otra característica fundamental de las investigaciones de Oliver que acabamos de resumir. Todas se llevaron a cabo en un contexto escolar en el que el inglés era la lengua de comunicación mayoritaria, tanto dentro como fuera de la escuela, en Perth, Australia. El presente estudio pretende seguir

ahondando en nuestro conocimiento de cómo es la interacción generada por el alumnado infantil, pero en nuestro caso, el contexto de la investigación no va a tener la lengua meta como lengua de comunicación fuera del aula. Estamos refiriéndonos, por lo tanto, al aprendizaje del inglés como lengua extranjera A diferencia del estudio de Lázaro-Ibarrola y Azpilicueta-Martínez (2015), el contexto sociolingüístico del presente estudio contó con una fuerte presencia del euskera, como explicaremos a continuación.

En efecto, es en el entorno escolar donde podemos ver el repertorio completo del alumnado y además se puede observar cómo utilizan y cómo adecuan su lenguaje al contexto (Cenoz y Gorter, 2015). De todas formas, según Jørgensen et al. (2011), es importante destacar que las lenguas son constructos sociales y que, de esta manera, se pueden analizar las relaciones y los usos lingüísticos que se producen en la vida real. Sin embargo, a pesar de que las lenguas son una construcción social, no dejan de estar condicionadas por las situaciones en las que se puedan producir. Es decir, existen lenguas minoritarias y/o relaciones de poder sobre las lenguas, y es necesario analizarlas y gestionarlas. A pesar de la construcción social, en las escuelas se dan diversos usos de las lenguas y la importancia de situar a las personas hablantes en el centro de la actividad es uno de los pilares del *focus on multilingualism*. Para Cenoz y Gorter (2014) este foco tiene tres aspectos principales: el contexto social, el repertorio lingüístico y la persona multilingüe. Las competencias lingüísticas de la persona hablante multilingüe se han medido tradicionalmente mediante un enfoque monolingüe, ya que se esperaba que se convirtieran en hablantes nativos o nativas de cada lengua (Cenoz y Gorter, 2017). Pero es necesario poner el foco más allá de estas prácticas, ya que la persona multilingüe no es la suma de dos, tres o más hablantes monolingües y lo mismo sucede en la investigación y la enseñanza de lenguas. Cuando se suavizan los límites entre lenguas y se dejan atrás la concepción monolingüe como propone el Douglas Fir Group, las prácticas educativas resultan más significativas para el alumnado (Leonet y Saragueta, 2023).

#### **4. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente estudio se llevó a cabo en una escuela primaria en la provincia de Gipuzkoa. Según los datos del Gobierno Vasco-Eustat (2022), el 70,25 % de la población donde está ubicada la escuela se autoidentifica como vascohablante en mayor o menor medida. Nuestra investigación se llevó a cabo en un colegio público modelo D, lo que significa que el idioma obligatorio para la enseñanza de contenido en el colegio es el euskera. Además, el euskera, el español y el inglés se imparten como asignaturas al alumnado de primaria en este colegio. Cada vez más progenitores y tutores-tutoras escogen el modelo D como se puede ver en la Figura 2:

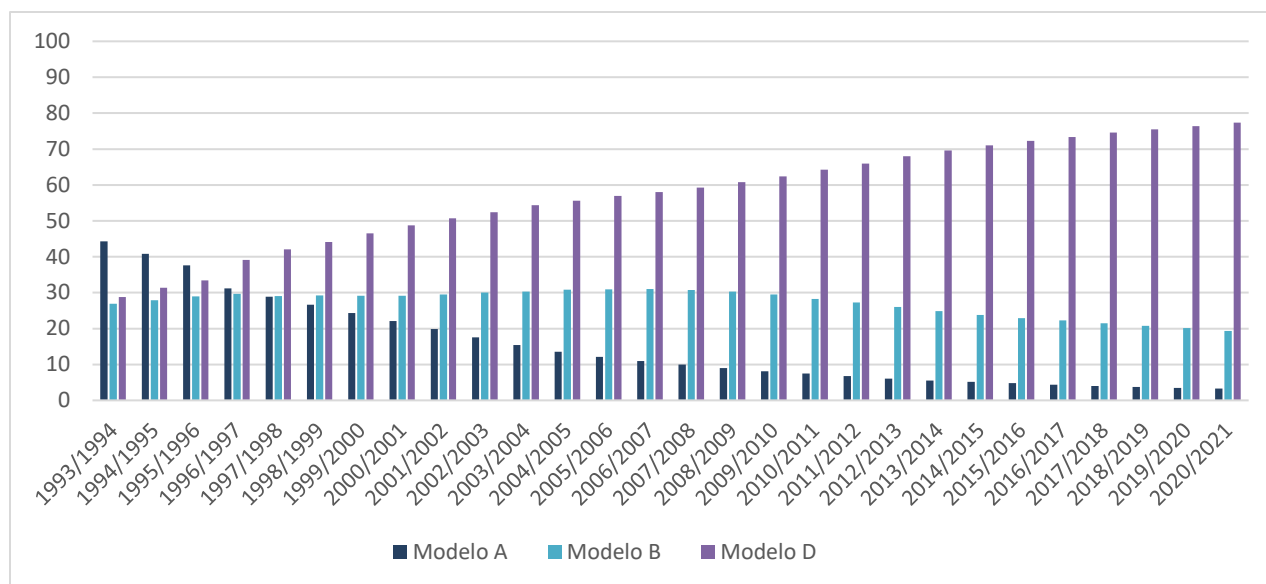


Figura 2. Evolución del modelo lingüístico educativo en la CAV (Gobierno Vasco-Euzkadi, 2022)

La mayoría de las escuelas en nuestra comunidad introducen el inglés como lengua extranjera a la edad de cuatro años y continúa como lengua adicional de instrucción en la escuela secundaria. Las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca son el español o castellano y el euskera, por lo que todos los documentos escolares oficiales se administran en ambas lenguas. Así, se solicitó el consentimiento de los padres-madres a los tutores y las tutoras del alumnado en ambas lenguas oficiales o únicamente en euskera.

## 5. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta de este estudio es: ¿Qué relación tiene el nivel de inglés y el repertorio lingüístico del alumnado en la negociación de significado? Nuestro objetivo fue ver si el nivel de inglés de los componentes de cada pareja se relaciona con la aparición de instancias de negociación de significado durante la realización de una tarea cerrada, inspirada en las investigaciones de Oliver (1998, 2002, 2009).

## 6. METODOLOGÍA

Para examinar la relación entre la competencia en inglés y la aparición de rutinas de negociación de significado durante la interacción entre el alumnado se tuvieron en cuenta los diseños de estudios interaccionistas anteriores como Oliver, 1998, 2002, 2008, Lázaro-Ibarrola y Azpilicueta-Martínez, 2015. La presente investigación observa la cantidad de negociación de significado utilizada durante las interacciones alumno



alumna- alumno alumna de pares mixtos y del mismo nivel de competencia. Asimismo, observamos si a diferencia de los estudios anteriores, los alumnos y alumnas hacen uso de su repertorio lingüístico completo.

## 6.1 Participantes

La población para el estudio actual fueron 80 estudiantes de educación primaria de nivel superior (grados 5-6) en una escuela pública en la provincia de Gipuzkoa. Las edades de los participantes fueron entre 9-12 años. Todas las personas participantes del estudio asistían a dos horas por semana de clase de EFL cada semana durante el año académico. Aunque una pequeña parte de ellos también asistían a academias de inglés privadas, la mayoría no utilizaba el inglés fuera de la escuela pública. A los estudiantes se les dio la opción de enviar un formulario de consentimiento firmado por sus padres-madres o tutores-tutoras y se les preguntó personalmente si estaban dispuestos a participar antes de la investigación.

Cada discente fue evaluado y clasificado en un nivel de competencia bajo, medio o alto, siguiendo el diseño de Lesser (2004). Los niveles de competencia se determinaron de la siguiente manera. Se obtuvieron las calificaciones actuales de las evaluaciones de escritura y comprensión auditiva realizadas por el maestro de inglés de la escuela. Se hizo una media de estas con las calificaciones de una prueba previa de comprensión auditiva y producción oral que primer autor e investigador les pasó a los estudiantes. Los materiales de la prueba previa y los resultados del promedio de calificaciones se presentan en los Apéndices B y C. El dominio oral del inglés de los estudiantes nunca había sido evaluado en esta escuela pública antes de este estudio.

Los maestros y maestras de inglés de la escuela utilizan los materiales y las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) Cambridge para implementar la evaluación en su plan de estudios. La investigadora modeló la prueba previa oral según los principios para la evaluación del habla inglesa en el manual del maestro de los niveles básicos A1 y A2 del MCER para jóvenes estudiantes de *Cambridge Young Learners* (Cambridge ESOL, 2011). Estas calificaciones promedio se formularon para clasificar los participantes del estudio en tres niveles de competencia, alto, medio y bajo.

Como es usual en este tipo de estudios, a todo el alumnado se le administró un cuestionario sobre su *background* con el fin de proporcionar información descriptiva de la población. Se recopiló información sobre la lengua de casa, el uso de la lengua, la edad exacta y curso en el que estaban. Los cuestionarios fueron bilingües en castellano y euskera para intentar recibir la respuesta correcta por parte de todos los participantes. El Apéndice D reproduce el cuestionario biográfico. La persona investigadora ayudó con las dudas que tuviera el alumnado mientras completaba las preguntas y el-la docente de inglés de las aulas ayudó a traducir las instrucciones. Había 30 niños y 50 niñas en el estudio, aunque la organización del género de cada pareja no se consideró una variable determinante para los fines de esta investigación. Se esperaba, en base al contexto, que muchos de los estudiantes usarían los mismos idiomas en casa y se recogió de los cuestionarios biográficos que solo siete de los 82 estudiantes dijeron que usan un idioma diferente al euskera, castellano o inglés en su casa. 67 de ellos dijeron que usan el euskera, 48 dijeron que usan el castellano y solo cuatro de los estudiantes

dijeron que usan el inglés en su hogar. De los 82 alumnos y alumnas, 79 dijeron que usan el euskera en el patio de la escuela, 25 de ellos dijeron que usan el castellano y ninguno dijo que usa el inglés en el patio de recreo. Muchos de los estudiantes (53) dijeron que no asistían a cursos privados de inglés fuera del horario de la escuela pública cada semana. Solo un estudiante dijo que asistía cuatro horas a la semana, tres estudiantes dijeron que asistían tres horas a la semana, 17 dijeron que asistían dos horas y ocho dijeron que asistían a una hora de clases privadas de inglés cada semana.

### 6.2 Diseño y procedimientos

Los estudiantes ( $n = 82$ ) se organizaron en tres niveles de dominio alto (H), medio (M) y bajo (L) con base en la evaluación mencionada anteriormente. Luego, se colocaron en seis tipos de parejas del mismo nivel de competencia y mixtas que se etiquetaron H-H, H-L, H-M, M-M, M-L y L-L. La organización de las parejas de interacción se hizo de manera de no tener pocas o demasiadas categorías con respecto a la cantidad de participantes, así como el tiempo asignado a la investigación. Ninguno de los participantes repitió la tarea más de dos veces porque la investigadora quería evitar cualquier efecto de familiaridad con la tarea. Para los y las estudiantes que realizaron la tarea dos veces, la investigadora cambió la imagen y los objetos en su segunda sesión. El número de parejas organizadas por niveles que completó la tarea se recoge en la Tabla 2. Hubo 11 interacciones en la categoría H-H, 11 en la H-M, 12 en la H-L, 17 en la M-M, 16 en la M-L y 13 interacciones en la categoría L-L. Hubo un total de 80 interacciones organizadas.

Nivel de inglés de pareja	Número de parejas
H-H	11
H-M	11
H-L	12
M-M	17
M-L	16
L-L	13
Total	80

Tabla 2 Número de parejas en cada categoría

La investigadora llevó a cabo las observaciones en una sala disponible separada de las salas de clase regulares durante el horario escolar. A cada pareja se le pidió que se sentara uno frente al otro en una mesa. Una barrera que estaba a una altura lo suficientemente alta como para que los y las participantes se vieran la cara se colocó entre los dos estudiantes. La investigadora se sentó junto al alumnado para evitar desviarse de la tarea o de las instrucciones. La investigadora no tomó parte en las interacciones. El alumnado no podía preguntar nada a la investigadora, que actuaba como si estuviera ocupada. Se leyeron unas breves instrucciones que explicaban la tarea a los participantes, asegurándose de que entendían lo que tenían que hacer antes de comenzar cada sesión. Se permitía traducir las instrucciones al euskera o al castellano, pero siempre se daban en inglés para proporcionar un pequeño calentamiento ya que la intención de la actividad era animar al alumnado a comunicarse en inglés. Para ayudar

al alumnado que mostraba nerviosismo, las instrucciones aclararon que no había prisa y que la tarea se parecía más a un juego que a un examen. Tuvieron diez minutos para completar la tarea. En las sesiones pilotadas de interacciones, ningún estudiante superó este tiempo para completar la tarea y el promedio para todas las sesiones dentro de cada categoría de parejas de competencia en el estudio fue de 4 minutos y 54 segundos.

La tarea de interacción requería que cada par de participantes lograra el objetivo de crear la misma imagen completa con todos los objetos en la misma ubicación. Cada estudiante tenía unos recortes en su sitio y otros que tenía que colocar con las instrucciones de su compañero/a. Se les animó a usar la lengua meta para comunicarse y ponerse de acuerdo sobre el vocabulario y la ubicación de cada objeto con su pareja. Se les dijo a los y las participantes que se les permitía usar otros idiomas para comunicarse durante la tarea. Las interacciones se grabaron en audio en una sesión para cada emparejamiento de díadas de nivel de competencia. Al final de cada sesión, se eliminó la barrera para que los estudiantes vieran la imagen de su compañero/a y la investigadora anotó la finalización de la tarea. La administración de la escuela requería que el alumnado no fuera grabado en video. Se siguieron estrictos estándares éticos para este estudio y respetó todas las pautas éticas generales de investigación, así como la normativa de investigación de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Esto incluía todo lo sugerido por las autoridades de la escuela o los padres de los estudiantes participantes.

### 6.3 Las tareas

Se utilizó una tarea de rompecabezas bidireccional (*two-way jigsaw task* en Pica *et al.*, 1993; Seedhouse, 2005) para el estudio, ya que es un tipo de tarea que se ha utilizado con éxito para promover la interacción entre los estudiantes universitarios adultos. La tarea fue esencialmente replicada de las citadas investigaciones previas de interacción realizadas por Oliver (1998, 2002, 2009). La investigadora eligió imágenes y objetos proporcionados por material de libros publicados por el MCER y creó un rompecabezas de plástico. Se utilizaron tres imágenes diferentes y se incluyeron alrededor de 30 objetos diferentes en los materiales de la tarea (apéndice E). Una de las investigadoras de este estudio seleccionó cuidadosamente el vocabulario que era apropiado para el nivel de grado de los estudiantes y pasó seis meses trabajando como maestra en las aulas de EFL de quinto y sexto nivel antes del estudio. Los y las participantes negociaron el significado del vocabulario de los objetos escogidos, así como sus ubicaciones. Para evitar un efecto de familiaridad, la imagen y el diseño de la tarea no se habían utilizado previamente en el plan de estudios de inglés de estas clases específicas de quinto y sexto nivel. Antes del estudio, la tarea del rompecabezas se puso a prueba en cuatro pares separados de díadas mixtas y del mismo nivel de estudiantes de quinto y sexto nivel en la escuela. Los y las estudiantes reportaron una actitud positiva hacia la tarea. Durante la observación piloto, la investigadora pudo tener en cuenta aspectos prácticos del diseño de la tarea, como el tiempo y las instrucciones necesarias para cada sesión.

Los materiales del rompecabezas consistían en tres versiones de la misma tarea cada una de las imágenes tenía una escena de un parque, un aula y un dormitorio (Apéndice E). A cada participante se le entregó la misma imagen de una de estas escenas. Para cada escenario, la investigadora ya había colocado ocho objetos en un

lugar y había dejado otros ocho al lado de la imagen. Los objetos en su lugar en la imagen de una participante eran los objetos que aún no estaban en su lugar en la imagen de su compañero o compañera y viceversa. Para evitar el efecto de familiaridad de la tarea, la investigadora cambió los recortes de objetos en cada sesión y estos se cambiaron para los estudiantes que participaron en dos sesiones. La investigadora animó a los participantes a no susurrar mientras hablaban en parejas durante la actividad.

## 7. RESULTADOS

Todas las interacciones se grabaron y se transcribieron, anotando el idioma utilizado. Asimismo, se contaron los momentos en los que el alumnado se enzarzaba en una negociación de significado. Como se puede observar en la Tabla 3, la cantidad de negociación no varió de forma reseñable en cada una de las agrupaciones de acuerdo con los niveles de inglés que tuvimos en cuenta. De hecho, el grupo de parejas de nivel de inglés más bajo, (L/L), tuvo una media de unas siete instancias de negociación de significado, mientras que las parejas con mayor nivel de inglés tuvieron una media de cinco negociaciones. El resto de las agrupaciones por niveles tuvo entre seis y siete negociaciones, por lo que las diferencias en cuanto a la cantidad de rupturas de comunicación no son perceptibles a primera vista.

Interaction Category	Mean Negotiation Amount	Standard Deviation	# of Interactions
H/H	5.45	4.39	11
H/M	7.18	3.99	11
H/L	6.33	4.42	12
M/M	7.29	3.64	17
M/L	6.13	3.72	16
L/L	7.69	6.54	13
<b>Total</b>	6.71	4.42	80

Tabla 3 Cantidad de negociación en cada categoría de competencia

Para asegurarnos de que las diferencias observadas no fueran estadísticamente significativas, se realizó un análisis de medidas repetidas (ANOVA), el cual mostró que no hubo diferencias en la cantidad de negociación entre los distintos niveles de dominio de inglés en los que se organizaron las parejas. Asimismo, se contabilizó cada uno de los turnos de habla según el uso de las lenguas, en cuatro grupos: euskara, castellano, inglés y mixto.

El ejemplo (2) ilustra una interacción o serie de enunciados categorizada como mixta realizada por alumnos y alumnas de nivel L-L. Las partes en amarillo representan discurso en euskara y las verdes en castellano. Observamos cómo se resuelve la negociación sobre la ubicación de la hamburguesa en esta tarea (explicada en el apartado 6.3 tareas). Es interesante observar que el adverbio proporcionado inicialmente por S2, es utilizado por S1 para ubicar el siguiente recorte, el hipopótamo.

(2) S2: Put the hamburgues next to table of boy.

S1: XXX X?  
 S2: *Next*.  
 S1: Ah, vale. ((laughing)) Em... put the baby em... (pause)  
 S2: Zer\*\*?  
 S1: Es\*\* que\*\* no\*\* me\*\* sale\*\*.  
 S2: X\*\* Euskera,\*\*  
 S1: Ondon,\*\*  
 S2: Next-\*\*  
 S1: -hippo-  
 S2: -next-  
 S1: -next to hippo.  
 S2: Ok\*\* Em put the *box*... up XX?

Asimismo, vemos en el ejemplo (2) que la sintaxis utilizada para realizar esta tarea fue extremadamente sencilla. Básicamente toda la estructura sintáctica se reduce a un verbo en imperativo, “*put*”, seguido de su objeto directo, es decir el nombre del objeto que debían de colocar y se cierra la oración con la ubicación.

La primera función comunicativa que tienen que realizar los interlocutores es, por lo tanto, identificar el ítem del que estaban hablando. A continuación, los participantes crean discurso para ubicar el ítem ya identificado. Tanto en el curso de identificar los ítems como en el de ubicar los ítems, surge la negociación de significado en la realización de esta tarea. En el ejemplo (2) que analizamos, el participante dos utiliza el adverbio en la lengua meta “*next*” pero S1 no lo entiende o no es parte de su léxico receptivo. La solución para continuar en el eje horizontal y volver a la realización de la tarea es utilizar el equivalente en euskera, “*ondoan*”, a lo que S2 responde traduciendo el requerido adverbio al inglés.

Este tipo de secuencias multilingües fueron abundantes en nuestros datos, con el euskera como la lengua predominante para resolver las negociaciones de significado. A continuación, ofrecemos una gráfica (Fig. 3) en la que se recogen los porcentajes de uso de cada una de la lengua en los diferentes tipos de pareja según el nivel de inglés.

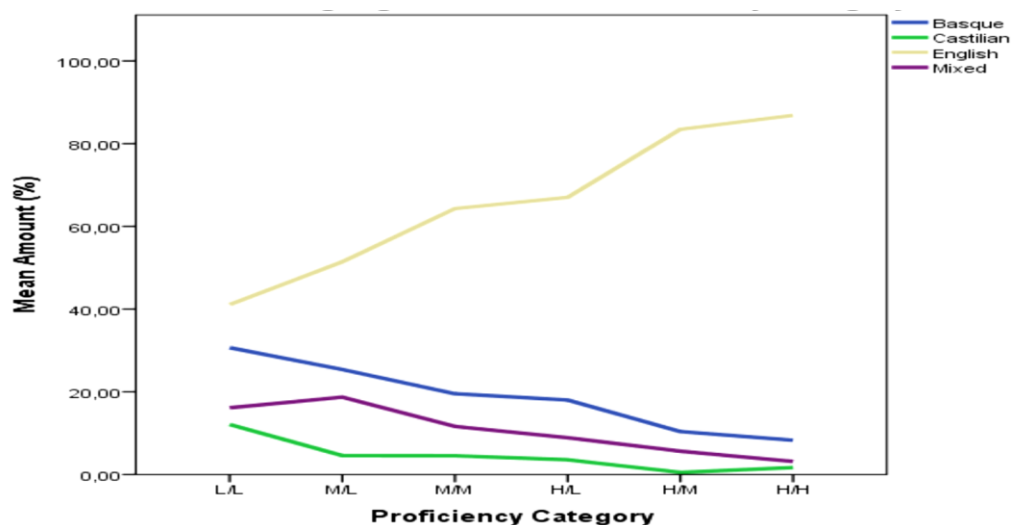


Figura 3. Porcentaje de uso de las lenguas por cada tipo de pareja

Los datos descriptivos muestran que en los niveles más bajos hubo más uso de euskera y castellano que en los niveles más altos. También los niveles más bajos hicieron más uso de interacciones mixtas que los niveles más altos.

En resumen, la organización por niveles no tuvo un efecto en la cantidad de negociación contabilizada. A pesar de que cuando los dos miembros de la pareja tenían un nivel alto de la lengua meta, la cantidad de negociación de significado fue más baja, la diferencia con respecto a las otras agrupaciones no es estadísticamente significativa. Por otro lado, la elección de la lengua sí refleja diferencias de acuerdo con el nivel de inglés de los participantes. Como era de esperar, a mayor nivel de inglés, menos uso se hace de las otras lenguas del repertorio lingüístico. En la siguiente sección comentaremos los resultados obtenidos a la luz de las investigaciones que hemos resumido en el marco teórico.

## 8. DISCUSIÓN

Este estudio ha partido de la pregunta de si organizar las parejas en una actividad comunicativa oral de acuerdo con su nivel de lengua meta podría tener un impacto en la cantidad de negociación de significado que se genera. Como se repasó en el marco teórico, tanto para aproximaciones cognitivas como para aproximaciones socioculturales, la aparición de negociaciones de significado o de episodios relacionados con la lengua, parece estar relacionada con el avance en la adquisición. Los estudios más citados y que han sido modelos para el diseño de nuestro estudio, como los trabajos de Oliver, han sido llevados a cabo en un contexto de inglés como segunda lengua, no como lengua extranjera. Nuestro contexto, además, tiene la peculiaridad de contar con dos lenguas compartidas, además de la lengua meta, característica ausente en los estudios anteriores.

Si bien las negociaciones partieron del desconocimiento de un ítem léxico que uno de los interactuantes traía al discurso, tal y como vimos en ejemplo 2, también la pronunciación ha sido una de las fuentes de rupturas en la comunicación. Al realizarse la tarea de forma totalmente oral, hay un estancamiento que no permite continuar a los y las participantes con la realización de la tarea. En el ejemplo 3 vemos que la pronunciación del ítem léxico que se quiere identificar, "pear" es pronunciado como "peer". Esta es una diferencia vocálica fonológica que dificulta la comunicación. Para los y las alumnas que tenían que usar esta palabra, fue fuente de problemas. Para volver a la línea horizontal del desarrollo de la tarea, S2 un alumno utiliza el castellano y otro alumno o alumna recurre a un gesto. El turno con el que se cierra la negociación nos confirma que los y las interactuantes han llegado a la mutua comprensión y pueden seguir en la línea horizontal.

- (3) S2. O:::k  
S1. And the peer? What is the peer?  
S2. Emm...*Pera*?  
S1. Peer ((gesture))  
S2. Ah, ok

La pronunciación es posiblemente un aspecto de la lengua meta que generó pocas negociaciones de significado y, seguramente, aunque no fue ese el foco de nuestro estudio, menos posibilidades de reparar o de recibir *feedback*. Los alumnos y las alumnas de este estudio no se corrigen al pronunciar “*estudent*”, “*eskul*” o “*amburger*”. Este tipo de pronunciaciones obviamente no son obstáculos comunicativos para completar esta tarea. Nos preguntamos si ocurriría lo mismo en la interacción con personas con otro tipo de repertorio lingüístico. En cualquier caso, como el ejemplo 3 muestra, las carencias de pronunciación pueden hacer aflorar negociaciones en la comunicación que resulta en una práctica de pronunciación para la pareja, antes de volver al eje horizontal de la comunicación. Es importante unir este dato con la información obtenida por la autora que estuvo como maestra de inglés en este centro respecto a la falta de evaluación de la producción oral de la lengua meta en los cinco meses que duró su docencia. Sabemos que la evaluación de la lengua oral requiere más trabajo y unos procedimientos quizá más complicados que la evaluación de la producción o comprensión escrita. Esto no debería ser óbice para realizar exámenes o al menos pequeñas actividades orales al alumnado periódicamente. La falta de énfasis en la enseñanza y evaluación de la pronunciación ha quedado patente en este estudio.

### **9. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA EL AULA DE INGLÉS**

Este estudio muestra que no hay diferencias significativas en cuanto a la cantidad de negociación de significado entre los diferentes grupos de alumnos y alumnas emparejados por niveles. Esto puede ser de interés para los profesores y profesoras de inglés que piensan que es conveniente que haya una homogeneidad en los niveles cuando organizan las parejas o grupos que van a realizar una tarea comunicativa. Nuestro estudio muestra que no hay diferencias fundamentales porque el alumnado de nivel alto trabaje junto o porque el alumnado de nivel bajo trabaje con alguien de nivel alto. Quizá el mensaje que debemos transmitir es que la interacción es aprendizaje independientemente del nivel de la persona con la que estemos hablando, lo cual puede resultar de interés para la comunidad educativa. Muchas veces los padres o las madres se quejan de que su hijo o hija trabaja con compañeros o compañeras de menos nivel, y lo que este estudio demuestra es que, en realidad, el nivel de la lengua meta no es determinante para que se dé algún tipo de foco en la forma al realizar negociaciones de significado. A diferencia de otras investigaciones (Cf. García Mayo e Imaz Agirre, 2019), este estudio no ha comparado diferentes formas de asignar las parejas, como por las afinidades de los propios alumnos y alumnas. Es posible que una asignación en parejas hecha por el profesor o profesora sea preferible a la que los alumnos y las alumnas sugieren, pero, en cualquier caso, nuestros datos no apoyan la idea de que es mejor que sean parejas homogéneas en cuanto al nivel en la lengua meta.

Una segunda cuestión es la elección de código por parte de los alumnos y alumnas. En otro tiempo, se solía imponer el uso del inglés exclusivamente a la hora de realizar tareas comunicativas. En diferentes trabajos (Cenoz y Gorter, 2014, 2017; Leonet y Saragueta, 2023) se ha visto que el foco multilingüe es recomendable, ya que además de respaldar la suavidad de las fronteras entre lenguas aboga por la utilización holística del repertorio lingüístico del alumnado para un aprendizaje más significativo.

Nuestra investigación abre la puerta a que, de forma natural, la respuesta de la negociación de significado esté en una lengua o variedad lingüística que no sea la lengua meta. Tanto los estudios pioneros con adultos de Varonis y Gass en Michigan como los de Oliver en Perth, Australia, con niños y niñas se realizaron con el inglés como segunda lengua y las otras lenguas que sabemos que los participantes y las participantes hablaban están totalmente silenciadas y nunca se recogieron ni como variable ni anecdóticamente en alguno de los ejemplos que aportan estos estudios. Si queremos llegar a eliminar el *monolingual bias* del que habla Ortega (2019), recogido en la agenda del *Douglas Fir Group* (2016), la realidad multilingüe debe ponerse al frente tanto en la práctica de aula como reflejarse en los resultados de nuestras investigaciones. Este estudio considera el repertorio lingüístico completo del alumnado y examina cómo el uso de todas las lenguas y variedades disponibles puede ayudar a completar la tarea de que se trate y, de esta forma, a progresar en la adquisición de la lengua meta.

### AGRADECIMIENTO

Esta investigación ha sido financiada por el Gobierno Vasco (DREAM IT-1225-19).

### NOTAS

- Las autoras proveen la traducción del artículo en euskera: "Esanahiaren negoziazioa eta ingeles maila ataza pedagogikoak egitean lehen hezkuntzako ikasgela eleanitzetan".

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casamiglia, H. & Tusón. A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. 3ª edición*. Ariel Letras.
- Canals, L. (2021). Multimodality and translanguaging in negotiation of meaning. *Foreign Language Annals*, 54, 647-670.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In A. Blackledge y A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 239–254). Springer.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In J. Cenoz y D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 1–15). Cambridge University Press.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 309–321). Springer.
- Cliff, P. (2011). *Cambridge Young Learners English Tests Flyers*. Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47.
- Fernández-García, M. & Martínez-Arbelaz, A. (2002). Negotiation of meaning in nonnative speaker-nonnative speaker synchronous discussions. *CALICO Journal*, 19 (2), 279–294.



- Fernández-García, M. & Martínez-Arbelaiz, A. (2003). Learners' interactions: A comparison of oral and computer-assisted written conversation. *ReCALL Journal*, 15 (1), 113-136.
- García Mayo, M. P. & Imaz Agirre, A. (2019). Task Modality and pair formation method: Their impact on patterns of interaction and LREs among EFL primary school children. *System*, 80, 165-175.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2020). Input, interaction, and output in L2 acquisition. In B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition* (3rd ed., pp. 192-222). Routledge.
- Gobierno Vasco-Eustat. (2022). Estadísticas del sistema educativo. Alumnado por nivel, modelo y red. <https://www.euskadi.eus/matricula-2021-2022/web01-a2hestat/es/>
- Iwashita, N. (2001). The effect of learner proficiency on interactional moves and modified output in nonnative-nonnative interaction in Japanese as a foreign language. *System*, 29, 267-287.
- Jeong, N. S. (2011). The effects of task type and group structure on meaning negotiation in synchronous computer-mediated communication. In L. Plonsky & M. Schierloh (Eds.), *Selected Proceedings of the 2009 Second Language Research Forum: Diverse Contributions to SLA* (pp. 51-69). Cascadilla Proceedings Project.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13, 23-37
- Keck, C., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N. & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition. In L. Ortega & J.M. Norris (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 91-131). John Benjamins Publishing Company.
- Lantolf, J.P. & Appel, G. (1994). Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp.1-32). Ablex.
- Lázaro-Ibarrola, A. & Azpilicueta-Martínez, R. (2015). Investigating negotiation of meaning in EFL children with very low levels of proficiency. *International Journal of English Studies*, 15(1), 1-21.
- Leonet, O. & Saragueta, E. (2023). The case of a pedagogical translanguaging intervention in a trilingual primary school: the students' voice. *International Journal of Multilingualism*, 1-19.
- Lesser, M. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8(1), 55-81.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition (Vol.2 pp.413-468)*. Academic Press.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied linguistics*, 27(3), 405-430.
- Mackey, A. & Goo, J. (2007) Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition*. Oxford applied linguistics (pp. 407-453). Oxford University Press.
- Mackey, A. & Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30(4), 459-477.
- Oliver, R. (1998). Negotiation of meaning in child interactions. The relationship between conversational interaction and second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 82, 372-386.
- Oliver, R. (2002). The patterns of negotiation for meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, 86(1), 97-111.
- Oliver, R. (2009). How young is too young? *Investigating negotiation of meaning and feedback in children aged five to seven years*. In A. Mackey & C. Polio (Eds.), *Multiple perspectives on Interaction. Second Language Research in Honor of Susan M. Gass* (pp. 135-156). Routledge.

- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal* 103(S1), 23-38.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In Crookes, G. & Gass, S. (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 171-192). Multilingual Matters.
- Seedhouse, P. (2005). 'Task' as research construct. *Language Learning*, 55(3), 533-70.
- Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *The Modern Language Journal*, 87, 38-57.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2011). Linguaging as agent and constituent of cognitive change in an older adult: An example. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 104-117.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education. The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101-129.
- Varonis, E. M. & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied linguistics*, 6(1), 71-90.

### ANEXO 1. Nivel de inglés del alumnado participante

Nivel de competencia	Profesorado Grados	Investigadora Grados	Media Total	Competencia Nivel	Profesorado Grados	Investigadora Grados	Media Total
H	10	10	10	M	9.5	5.5	7.5
H	10	8	9	M	10	6	8
H	10	10	10	M	9.5	7.5	8.5
H	9	10	9.5	M	9	8	8.5
H	8.5	9.5	9	M	8.75	7.25	8
H	9	9	9	M	8.75	5.25	7
H	9	10	9.5	M	10	6	8
H	7.75	9.25	8.5	M	9	8	8.5
H	7.75	9.25	8.5	M	8.5	7.5	8
H	9	10	9.5	M	8	8	8
H	9.5	8.5	9	M	7.5	7.5	7.5
H	8.75	9.25	9	M	9.5	5.5	7.5
H	10	8	9	M	8.75	8.25	8.5
H	10	10	10	M	9	7	8
H	9.5	8.5	9	M	9.5	7.5	8.5
H	10	8	9	L	3	6	4.5
H	9.5	8.5	9	L	6	2	4

<b>H</b>	9	9	9	L	4	6	5
<b>H</b>	10	8	9	L	6	3	4.5
<b>H</b>	9.5	8.5	9	L	2	8	5
<b>H</b>	10	10	10	L	8	5	6.5
<b>H</b>	10	10	10	L	6	6	6
<b>M</b>	8	9	8.5	L	6.5	5.5	6
<b>M</b>	8	6	7	L	4	7	5.5
<b>M</b>	7.5	7.5	7.5	L	6.75	3.25	5
<b>M</b>	7.75	8.25	8	L	8.5	4.5	6.5
<b>M</b>	6	10	8	L	6.25	6.75	6.5
<b>M</b>	9.5	5.5	7.5	L	8.5	4.5	6.5
<b>M</b>	8.5	8.5	8.5	L	5.75	4.25	5
<b>M</b>	8	9	8.5	L	7.75	4.25	6
<b>M</b>	9	6	7.5	L	7.75	5.25	6.5
<b>M</b>	7.5	8.5	8	L	9	3	6
<b>M</b>	7	8	7.5	L	8.75	2.25	5.5
<b>M</b>	9.75	7.25	8.5	L	6.25	4.75	5.5
<b>M</b>	6	9	7.5	L	8.5	3.5	6
<b>M</b>	9	8	8.5	L	8.75	2.25	5.5
<b>M</b>	9.5	7.5	8.5	L	6	2	4
<b>M</b>	8	8	8	L	4.25	5.75	5
<b>M</b>	8.5	7.5	8	L	6	2	4
<b>M</b>	9	7	8	L	5	5	5
<b>M</b>	7	9	8	L	2.5	5.5	4

*\* La investigadora situó las puntuaciones medias totales redondeadas de 9-10 en el nivel de competencia Alto, de 7-8,9 en el nivel de competencia Medio y de 0-6,9 en el nivel de competencia Bajo.*